

Análisis fílmico de prácticas educativas en niños con discapacidad múltiple y sordoceguera en América Latina y Caribe

Video analysis of educational practices for children with multiple disabilities and/or deafblindness in Latin America and the Caribbean is analyzed through films

Análise fílmica das práticas educativas para crianças com deficiência múltipla e surdocegueira na América Latina

MARÍA BELÉN FONSFRIA

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CÓRDOBA

FONSFRIABELEN@GMAIL.COM

[HTTPS://ORCID.ORG/0000-0003-1006-6110](https://orcid.org/0000-0003-1006-6110)

GRACIELA CELESTINA FERIOLI

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CÓRDOBA

G_FERIOLI2000@YAHOO.COM.AR

[HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-2894-0382](https://orcid.org/0000-0002-2894-0382)

ZOE KARAYANNIS

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CÓRDOBA

ZOE.KARAYANNIS@GMAIL.COM

[HTTPS://ORCID.ORG/0000-0001-7456-9652](https://orcid.org/0000-0001-7456-9652)

HELIANA AUXILIADORA MOLINA

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CÓRDOBA

HELIANAMOLINA28@HOTMAIL.COM

[HTTPS://ORCID.ORG/0000-0001-5017-076X](https://orcid.org/0000-0001-5017-076X)

Resumen

El artículo da cuenta de la investigación en curso que se inició en el año 2015 “Prácticas facilitadoras del aprendizaje en niños con discapacidad múltiple y sordoceguera” de la Universidad Católica de Córdoba. El objetivo es describir las características de las prácticas educativas que favorecen la adquisición de aprendizaje significativo en niños con Discapacidad Múltiple (DM) y con Sordoceguera (SC) de 6 a 12 años. El estudio se desarrolla en instituciones educativas de América Latina y el Caribe (ALyC) con la participación de estudiantes, docentes y familias. La información se recabó mediante el análisis de materiales fílmicos de prácticas profesionales, en escenarios formales y no formales, bajo la guía de un protocolo estructurado de observación, y a través de entrevistas en profundidad. En base al análisis realizado surge que las categorías del protocolo de Buchanan se aplican por la mayoría de los profesionales de ALyC y también emergieron nuevos indicadores. Además, se observa la importancia de ofrecer espacios en las instituciones para que los profesionales analicen sus propias prácticas educativas. Por otra parte, da a luz la necesidad de disponer de carreras de formación específica y de capacitación permanente a lo largo de la vida profesional para ofrecer prácticas educativas de calidad.

Palabras clave: Discapacidad múltiple, Sordoceguera, Inclusión, Prácticas Educativas, Aprendizaje.

Abstract

The article reports on the ongoing research: “Practices that facilitate learning in children with multiple disabilities and deafblindness” at the Catholic University of Córdoba. The objective is to describe the characteristics of educational practices that facilitate the acquisition of meaningful learning in children with Multiple Disability (MD) and with Deafblindness (DB) from 6 to 12 years old. The study is carried out in educational institutions in Latin America and the Caribbean (LA&C) with the participation of students, teachers and families. The information was collected through the analysis of videos that present professional practices, in formal and informal settings. The analysis was done under the guidance of a structured observation protocol, and interviews. Based on the analysis done through this investigation, it was discovered that the categories of the Buchanan protocol are applied by most LA&C professionals, but also, new indicators emerged. In addition, it is clear the importance of offering spaces in educational institutions for pro-

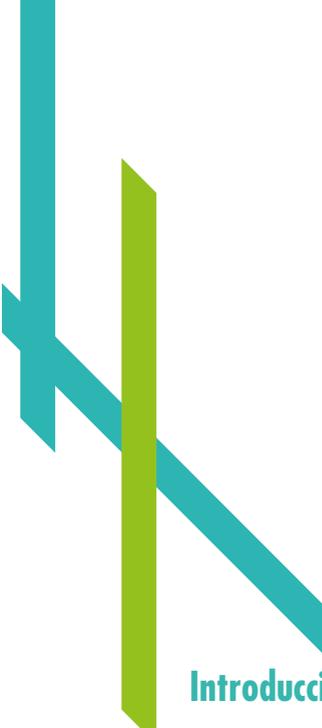
professionals to analyze their own practices. Furthermore it is imperative to have specific training and permanent educational programs to offer quality educational practices.

Keywords: Multi disabilities, Deafblindness, Inclusion, Educational Practices, Learningn.

Resumo

Este artigo se refere a investigação em processo “Práticas facilitadoras de aprendizagem para crianças com deficiência múltipla e com surdocegueira”, pela Universidade Católica de Córdoba. Tem por objetivo descrever as características das práticas educacionais que favorecem a aprendizagem significativa de crianças com Deficiência Múltipla (DM) e Surdocegueira(SC) de 06 a 12 anos de idade. Essa investigação se desenvolve em instituições educacionais da América Latina y Caribe (ALeC) com a participação de estudantes, docentes e famílias. Os dados foram coletados pela análise de vídeos de práticas profissionais em contextos formais, tendo como base um protocolo estruturado de observação e também, por meio de entrevistas em profundidade. Pela análise dos dados coletados se evidencia que as categorias do protocolo de Buchanan são aplicados pela maioria dos profissionais de ALeC e também, novos indicadores foram evidenciados. Acrescenta-se que foi observado a importância de se oferecer espaços nas instituições educativas para que os profissionais possam analisar suas próprias práticas. Por outro lado, surge a necessidade de se disponibilizar carreiras formações específicas e capacitação permanente em toda a vida profissional para que práticas educativas sejam oferecidas com qualidade.

Palavras chave: Deficiência Múltipla, Surdocegueira, Inclusão, Práticas Educativas, Aprendizageml.



Introducción

El desarrollo del presente estudio se sostiene en la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, Organización de las Naciones Unidas (ONU 2006) y su posterior revisión, así como los Objetivos de Desarrollo Sostenibles 2030 (ONU 2015), que dan cuenta de un enfoque superador en relación a la persona con discapacidad, dado que permite pasar de una perspectiva médico-biológica a una de derechos. Este concepto evoluciona hacia un modelo sin barreras tal como afirma Victoria Maldonado (2013) cuando pondera: “los valores esenciales que fundamentan los derechos humanos como la dignidad, la libertad personal y la igualdad” (2013, párrafo 1, Resumen) que dan lugar a la inclusión. Desde esa misma línea Ferioli expresa:

Las personas con discapacidad múltiple son aquellas que presentan una combinación de necesidades. Ellas pueden acceder a la educación como sujeto de derecho si el entorno está preparado para satisfacer esas necesidades. Estas personas tienen desafíos extremos en relación a la educación, a la vida laboral, a la vida social, a las actividades culturales e información. Deben ser reconocidas como personas que requieren de configuraciones de apoyo / ajustes razonables para poder acceder al conocimiento (YouTube, 2019, 14m 5s).

Al mismo tiempo la Deafblind International (DbI), expone que:

La sordoceguera es una condición que combina, en una variedad de grados, un impedimento visual y uno auditivo. Dos impedimentos sensoriales que multiplican e intensifican el impacto de cada uno sobre el otro, creando una severa discapacidad, la que es diferente y única. Todas las personas que son sordociegas experimentan problemas en la comunicación, en el acceso a la información y en la movilidad. Sin embargo, sus necesidades específicas varían enormemente de acuerdo con la edad, al momento en que se presenta y al tipo de sordoceguera (Deafblind International, 2020).

Los registros históricos obtenidos por Bertone *et al.* (2014) posterior al siglo XX, sobre la población mencionada, afirma que ALyC había avanzado significativamente sobre las oportunidades educativas, a partir del incremento de instituciones y la presencia de subsidios del estado. Por otra parte, el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas 2016, citado en Cipollone *et al.*, 2020, pone especial énfasis al riesgo que están expuestos algunos grupos humanos, tales como, los constituidos por las personas con discapacidad múltiple, con sordoceguera, con autismo y en situación de emergencia humanitaria. Así mismo, la World Federation of Deafblind (WFDB) (2021, 7 de junio) da cuenta que: “los niños con sordoceguera tienen hasta 23 veces menos probabilidades de estar escolarizados que los niños sin discapacidad, y menos probabilidad de estar escolarizados que niños con otras discapacidades” (p.31). Los autores coinciden en la ausencia de datos necesarios para promover el análisis de la calidad de las prácticas educativas y la enseñanza actual.

Lo expuesto anteriormente indujo al equipo de investigación a preguntarse: ¿Qué características tienen las prácticas educativas significativas apropiadas a la edad en la educación de personas con DM y con SC en la región?

16 El reconocimiento de las prácticas educativas se considera un aporte valioso porque ayudará a difundir las experiencias en aquellos espacios que aún no logran identificar procesos educativos significativos para esta población. De acuerdo Araque-Suárez, C., y Araque-Suárez, B. (2022): “la

práctica educativa abarca las acciones antes del proceso de interacción con los educandos, durante éste y después del mismo, allí se conjugan los fines de la educación” (p. 95).

En los diversos contextos de aprendizaje, las prácticas, pueden facilitar u obstaculizar los mismos. En argumentación de lo expuesto, López Verdugo *et al.*, (2004) aseveran que “las características físicas de los entornos estimulan, inhiben y condicionan las actividades que los individuos desarrollamos en ellos” (p. 146). Los contextos formales son los que ofrecen una educación graduada abarcando todos los niveles del sistema educativo, mientras que los no formales hacen referencia a actividades organizadas, planificadas y sistemáticas, pero no graduadas (Trilla *et al.* en Martín, 2013). El aprendizaje será significativo, cuando el estudiante sea capaz de construir su propio conocimiento (Romero Trenas, 2009). Desde este enfoque, las prácticas educativas analizadas se entienden como prácticas transformadoras, más allá de los entornos en los que se lleven a cabo.

De acuerdo a lo expuesto, es menester garantizar el derecho a la educación en los diferentes entornos formales y no formales, propiciando trayectorias educativas de calidad, brindando apoyo en la organización del espacio físico tanto en lo material como lo social para promover la inclusión de la población en el sistema. Desde este escenario surgen como objetivos para el presente artículo: describir aquellas prácticas educativas que favorecen el aprendizaje en niños con Discapacidad Múltiple (DM) y con Sordoceguera (SC) y complementar el protocolo con las nuevas categorías que emergieron.

Metodología

La definición de la población a conocer para el análisis cualitativo, ha sido bajo el criterio de ser niños con DM y con SC de 6 a 12 años, en entornos formales y no formales de países de ALyC de habla hispana, observados mediante filmaciones de situaciones reales de enseñanza y aprendizaje. El material fílmico fue solicitado a través de correos electrónicos y los re-

quisitos fueron evidenciar prácticas educativas en entornos formales y no formales donde se evidenciara un aprendizaje significativo. La duración de los videos no debía exceder los 8 minutos.

Se recopilaron 16 videos y a partir de allí se procedió al análisis cualitativo basado en el protocolo: “Operational Definitions of Best Practice” UTAH (Buchanan, 2015). Adicionalmente, se consideraron las observaciones de los autores con un promedio de 25 años de experiencia en educación.

El mencionado protocolo se escogió con el propósito de sistematizar la observación de la práctica luego de realizar un análisis de diversos instrumentos. Entre ellos se consultaron y analizaron: “Indicadores Óptimos de Calidad: Ambientes para estudiantes con sordoceguera” de la National Threat Assessment Center (NTAC, 2005); “Los Indicadores de calidad para programas que atienden a estudiantes ciegos, disminuidos visuales con discapacidad múltiple o sordociego” de Perkins International (Riggio, 2010) y “Operational Definitions of Best Practice” UTAH (Buchanan, 2015).

Este último fue evaluado por un grupo de expertos como el apropiado para analizar las mejores prácticas porque contempla y profundiza los aspectos necesarios para el desarrollo de aprendizajes significativos, tales como: establecer la relación entre el niño y el adulto, la comunicación, la organización del entorno entre otros. Si bien fue diseñado para niños y jóvenes con sordoceguera, sus observaciones prácticas, las cuales llamaremos categorías, pueden ser aplicadas a los estudiantes con discapacidad múltiple considerando que ambos manifiestan necesidades en la comunicación, el acceso al aprendizaje e información, entre otras (Best & Brown, 2000)

El objetivo del protocolo de Buchanan es garantizar intervenciones de calidad que generen aprendizajes significativos en los estudiantes. El instrumento presenta 16 categorías:

18

“A: CI prepares child for activity” [A: El Interventor en comunicación (IC) prepara al niño para la actividad], “B: CI announces who and what will

happen” [B: IC anuncia con quién está interactuando y qué sucederá], “C: Student is involved in entire process of the activity (partial to full participation)” [C: El estudiante se involucra en el proceso de la actividad (participación parcial a total)], “D: CI provides and uses special adaptations” [D: IC ofrece y usa adaptaciones especiales], “E: Wait time and consistent prompting” [E: Tiempo de espera e impulsos consistentes], “F: Activity is useful in a variety of environments” [F: La actividad es funcional en diferentes ambientes], “G: The intervener models higher forms of communicate” [G: El interventor modela formas de comunicación superior]; “H: Student has multiple opportunities to communicate” [H: El estudiante tiene múltiples oportunidades para comunicarse], “I: There are opportunities for peer/sibling involvement” [I: Existen oportunidades para que los pares/hermanos se involucren], “J: CI uses consistent cues” [J: IC usa señales consistentes], “K: CI provides appropriate feedback” [K: IC brinda retroalimentación apropiada], “L: CI communicates the termination of an activity” [L: IC comunica la finalización de la actividad], “M: The activity develops concepts” [M: La actividad desarrolla conceptos], “N: Instructional planning” [N: Planificación de la enseñanza], “O: Professional Practice/Collaborations” [O: Práctica Profesional/Colaboración] (Zoppi, comunicación personal, 20 de mayo, 2021)..

Selección de los informantes

La selección se basó en instituciones de ALyC que tuvieran experiencia en el trabajo con niños de 6 a 12 años con DM y con SC y que desempeñarán un rol de formadoras de formadores de otros servicios.

Recolección de la Información

Los datos se recolectaron a través de análisis de videos que fueron solicitados a instituciones que trabajan con la población mencionada y con quienes se discutió sobre aspectos éticos tales como la confidencialidad. Las instituciones seleccionadas son referentes en ALyC, por su trayectoria en el trabajo con niños y jóvenes con discapacidad múltiple y con sordoceguera. El criterio para la selección de los videos, se basó en que respondieran

a situaciones educativas de enseñanza y aprendizaje con la población en foco. Del total de 16 videos recibidos de Argentina, Brasil, Ecuador, Guatemala, Panamá y República Dominicana para dicha investigación, fueron utilizados quince, ya que uno no respondía a prácticas educativas.

El recorrido realizado en el análisis interpretativo de datos se caracteriza por diferentes momentos que ordenaron la lectura de la información arrojada por las herramientas de recolección. Ellos fueron: 1. Observación de videos: todos los integrantes del equipo fueron parte de esta actividad. 2. Identificación de las categorías: se utilizó, por las razones ya mencionadas, el protocolo de Buchanan (2015). 3. Análisis de material audiovisual: una vez observados los videos se procedió a: * analizar sus contenidos, * agruparlos en relación a las coincidencias que emergían, * relacionar el material con las categorías de Buchanan (2015). Este proceso de análisis se realizó por todos los miembros de este estudio quienes fueron divididos en sub equipos para implementar una doble revisión y así confirmar los datos obtenidos y; * adicionar otras por inducción.

Resultados

Los videos se organizaron en grupos por sus coincidencias en relación a las categorías presentes. Se implementaron figuras para reflejar aquellos programas que como referencia: aplican, no aplican o no se observan prácticas facilitadoras de aprendizaje. El término “Presente”, hace referencia a la aplicación de las categorías; “Ausente”, indica la no aplicación; “No se observa” al no visualizarse las categorías debido a un recorte del video; y finalmente el término “Mixto” donde hay categorías Presente, Ausente y No se observa.

A continuación, se presenta el resultado de mencionado análisis.

20

En un primer grupo de cinco videos. Se observa:

Figura 2. “Referencia y categorías analizadas en el primer grupo de coincidencia”.

Referencia	Categorías
Presente	A, C, F, M, O.
Ausente	G.
No se observa	-
Mixta	B, D, E, H, I, J, K, L, N.

Nota. Categorías que aparecen en el primer grupo de coincidencia, destacándose en ellas referencias como: presente, donde sí se ven las categorías – ausente, donde no se ven los categorías- no se observa, aquellas categorías que no logran ser analizadas – Elaboración propia.

Figura 3. “Categorías analizadas en el primer grupo de coincidencia, por video”.

Prácticas observables	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O
Video 4	Verde	Verde	Verde	Rojo	Verde	Verde	Rojo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Rojo	Verde
Video 6	Verde	Verde	Verde	Verde	Rojo	Verde	Rojo	Verde	Verde	Verde	Verde	Rojo	Verde	Rojo	Verde
Video 7	Verde	Verde	Verde	Rojo	Rojo	Verde	Rojo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Rojo	Verde
Video 10	Verde	Rojo	Verde	Verde	Verde	Verde	Rojo	Verde	Blanco	Verde	Rojo	Rojo	Verde	Verde	Verde
Video 15	Verde	Verde	Verde	Rojo	Rojo	Verde	Rojo	Blanco	Blanco	Blanco	Verde	Blanco	Verde	Rojo	Verde

Nota. categorías que aparecen en el primer grupo de coincidencia por video, destacándose en ellas referencias como: Verde presente; rojo ausente y blanco no se observa – Elaboración propia.

En relación con las categorías Presente, se observa:

A: Los profesionales aplican técnicas de posicionamiento apropiadas que facilitan la atención y la participación de los estudiantes. En uno de los videos, el estudiante está ubicado en una silla de ruedas postural frente a un atril con material gráfico ubicado a la altura de la línea de la mirada para realizar un reconocimiento del dibujo de tres rostros. Durante la actividad se ofrece un apoyacabeza realizado en goma espuma como ajuste razona-

ble para favorecer la atención y comodidad. También se aplican técnicas que mejoran los movimientos funcionales del niño, guiado por el adulto la cabeza y miembros superiores.

C: En una clase el profesional presenta a un grupo de estudiantes el tema a desarrollar: “Conjunto” utilizando panqueques y frutas para aplicar el concepto. Se le brinda a cada estudiante el apoyo y ajuste razonable para su participación; algunos cortan las frutas y otros arman el conjunto.

F: La actividad ofrecida en la clase de matemáticas, armado de conjuntos con panqueques es una tarea que se puede desarrollar en diferentes entornos

M: Se visualizan las diferentes formas en que los profesionales desarrollan conceptos a través de actividades significativas y motivantes para el estudiante. En algunas escenas se utilizan alimentos para trabajar conceptos matemáticos, en otras el dibujo de su rostro y el de sus profesoras para abordar temas de ciencias sociales.

O: En algunas situaciones los profesionales asumen un rol activo en la intervención mientras que en otros de asesoramiento. Así mismo, se observa la colaboración entre profesionales y familia o en pareja pedagógica. Al realizar la compra de alimentos en una despensa del barrio el profesional comparte la actividad con un miembro de la familia, brindando orientación sobre cómo abordar el desplazamiento y la elección del alimento.

En relación con las categorías mixtas:

B: Se observan diferentes formas de presentarse tal como pararse al frente del estudiante, ubicado a la línea de la mirada, por medio de la palabra, dibujos, entre otros. Por ejemplo, en una clase a través del dibujo del rostro del profesional, el estudiante lo reconoce por su tono y largo del cabello, señalando entre tres imágenes.

D: Los profesionales aplican las prácticas utilizando de manera efectiva equipamiento adaptado como el uso de atriles. Por ejemplo, el profesional

al trabajar fijación y reconocimiento de imágenes coloca el atril a 80° o 90° de inclinación mientras que para realizar una acción como cortar, lo hacen con una inclinación de 45° aproximadamente.

E: En la escena descrita de la identificación de la imagen del profesional, se observa el tiempo que se le ofrece para que el estudiante pueda localizar, fijar, identificar y señalar la imagen correcta. En situaciones que no respondía en el tiempo otorgado se le ofrecen apoyos verbales, modelos entre otros.

H: Durante una actividad de asociación de imágenes el profesional crea situaciones de intercambio preguntando ¿De qué color es el cabello?, ¿Quién tiene el cabello de ese color?, entre otros, buscando llamar la atención del estudiante, realizando pausas y tomando turnos.

I: Todos los videos provenientes de un mismo país centroamericano, los miembros de la familia participan activamente. En el momento de la merienda, la familia muestra el uso de un sorbete y lo guía al beber.

J: Esta práctica se puede evidenciar en una actividad donde el estudiante se encuentra en un columpio y el profesional utiliza señales táctiles, de objetos y de movimiento para continuar columpiándose.

K: En una de las filmaciones el profesional retroalimenta al estudiante mientras él está armando el conjunto de fresas diciéndole “Armaste un conjunto, un conjunto de fresas” y “A” (nombre de un estudiante) “armó el conjunto de banano”.

L: En uno de los audiovisuales se percibe que el profesional anunció de manera verbal la finalización de la actividad de realizar compras e invita regresar al aula.

N: En el vídeo se ve la elaboración de dibujos de rostros respetando la condición visual, perfil funcional y el contenido a trabajar.

En el segundo grupo de cinco vídeos, se observa:

Figura 4. “Referencias y categorías analizadas en el segundo grupo de coincidencia”.

Referencias	Categorías
Presente	C y M.
Ausente	H, K y N.
No se observa	-
Mixta	A, B, D, E, F, G, I, J, K, L, M, O.

Nota. Referencias y categorías que aparecen en el segundo grupo de coincidencia, destacándose en ellas referencias como: presente, donde sí se ven los indicadores- ausente, donde no se ven los categorías- no se observa, aquellas categorías que no logran ser analizados – Elaboración propia.

Figura 5. “Categorías analizadas en el segundo grupo de coincidencia, por video”.

Prácticas observables	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O
Video 1	Red	Red	Verde	Verde	Red	Verde	Verde	Red	Verde	Red	Red	Red	Verde	Red	Verde
Video 5	Red	Red	Verde	Red	Verde	Verde	Red	Red	Verde	Red	Red	Red	Verde	Red	Verde
Video 8	Red	Red	Verde	Verde	Verde	Verde	Red	Red	Verde	Red	Red	Red	Verde	Red	Verde
Video 12	Blanco	Blanco	Verde	Red	Verde	Red	Blanco	Red	Blanco	Verde	Red	Verde	Verde	Red	Blanco
Video 16	Red	Blanco	Verde	Blanco	Red	Verde	Red	Red	Verde	Red	Red	Red	Verde	Red	Verde

Nota. Categorías que aparecen en el segundo grupo de coincidencia por video, destacándose en ellas referencias como: Verde presente; rojo ausente y blanco no se observa – Elaboración propia.

C: En una clase de conjunto, el estudiante debe introducirse junto al adulto dentro de un aro para armar uno de color amarillo. Recibe apoyo físico y guía verbal para participar de la actividad.

M: En una clase el profesional desarrolla a través de un juego con aros, el concepto de conjuntos, indicando agruparse por el color.

En relación con las categorías mixtas:

A: Se observa en el inicio del día escolar cuando se organiza la agenda de trabajo a implementar. Se utilizan láminas, acorde al perfil del estudiante, representando el momento del saludo, de orar, y así sucesivamente.

B: Es de resaltar que esta práctica no se observa y está ausente.

D: En uno de los vídeos, en el momento del almuerzo, el estudiante accede a beber con autonomía al utilizar un adaptador en su botella.

E: Al trabajar la fecha y el estado del tiempo el profesional le brinda al estudiante tiempo de espera y apoyos consistentes (lengua de señas y verbal) para completar la consigna dada.

F: Un estudiante al iniciarse en la escritura de su nombre, asocia éste a la foto de su imagen.

G: Se induce esta práctica cuando el estudiante al estar trabajando con el adulto en el recortado y pegado de figuras solicita continuar la actividad a través de movimientos corporales y señalización con el dedo. El adulto modela una forma superior realizando una seña convencional.

I: Esta práctica está ausente en los vídeos analizados.

J: El profesional utiliza de forma consistente diferentes formas comunicativas (señas, gestos, pictogramas, habla, palabra escrita y cambios en el tono de voz) a fin de que el estudiante arme su agenda del día.

L: Se visualiza cuando al finalizar la actividad del armado de la fecha, el profesional expresa en señas y lenguaje oral “se terminó”.

O: El profesional, guía y orienta al asistente del maestro y a padres, para realizar los conjuntos de colores, a través de un juego.

En un tercer grupo de tres videos:

Figura 6. “Referencias y categorías analizadas en el tercer grupo de coincidencia”.

Referencias	Categorías
Presente	G, H, O.
Ausente	B, D.
No se observa	-
Mixta	A, C, E, F, I, J, K, L, M, N.

Nota. Referencias y categorías que aparecen en el tercer grupo de coincidencia, destacándose en ellas referencias como: presente, donde sí se ven las categorías- ausente, donde no se ven los categorías- no se observa, aquellas categorías que no logran ser analizados – Elaboración propia.

Figura 7. “Categorías analizadas en el tercer grupo de coincidencia, por video”.

Prácticas observables	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O
Video 2	Verde	Rojo	Verde	Rojo	Rojo	Rojo	Verde	Verde	Rojo	Verde	Verde	Rojo	Rojo	Rojo	Verde
Video 3	Rojo	Rojo	Verde	Rojo	Verde	Verde	Verde	Verde	Rojo	Rojo	Rojo	Verde	Verde	Rojo	Verde
Video 14	Verde	Rojo	Rojo	Rojo	Verde										

Nota. Categorías que aparecen en el tercer grupo de coincidencia por video, destacándose en ellas referencias como: Verde presente; rojo ausente y blanco no se observa – Elaboración propia.

En relación con las categorías presentes:

G: Se observa en un momento de saludo grupal cuando el estudiante mediante movimientos corporales y vocalizaciones expresa: “cantar”, el profesional modela el gesto natural de ese término.

H: En un episodio de saludo grupal se ofrecen opciones para elegir a quien desea saludar.

O: Se observa en la escena del saludo cuando la asistente del maestro recibe orientación para modelar formas de comunicación superior.

Con respecto a las categorías mixtas:

A: En la clase grupal durante el saludo, el profesional utiliza técnicas de posicionamiento apropiadas para el estudiante, facilitando una postura cómoda para acceder al aprendizaje y focalizar su atención en la actividad. Se provee al estudiante de una silla con apoyabrazos de tamaño apropiada permitiendo tener sus pies apoyados en el suelo.

C: En una presentación fílmica donde el estudiante trabaja las partes del rostro, utiliza los materiales (adhesivos) y participa de la actividad colocando los mismos en la parte correspondiente de acuerdo con la consigna dada.

E: En una clase grupal durante el saludo, el profesional ofrece al estudiante el tiempo para responder y posteriormente brinda apoyo verbal para que indique a cuál de sus compañeros va a saludar.

F: Se puede evidenciar en las actividades arriba mencionadas tal como el ir de compras puesto que el estudiante pone en práctica habilidades sociales y otras competencias en contextos reales.

I: En el momento del saludo, el estudiante tiene la oportunidad de saludarse con sus compañeros favoreciendo las comunicaciones individuales.

J: En un recorte fílmico donde se comparte lo comprado, se percibe al profesional utilizando técnicas consistentes, acompañando el habla con señales de objetos para que el estudiante enumere los artículos adquiridos.

K: En el momento de la clase de partes del rostro se observa que cuando el estudiante coloca el adhesivo en el lugar correspondiente, el adulto brinda retroalimentación para confirmarle que lo realizó correctamente.

L: En uno de los videos, al finalizar las compras, el profesional anuncia verbalmente que han terminado y que regresan al aula.

M: En la clase sobre partes del rostro, al mencionarle una de ellas, el estudiante es capaz de reconocerlo ubicando el adhesivo en ese lugar.

N: En el momento del saludo, el profesional orienta y guía a sus auxiliares en la modelación de formas comunicativas superiores.

En un cuarto grupo de dos videos:

Figura 8. "Referencias y categorías analizadas en el cuarto grupo de coincidencia".

Referencias	Categorías
Presente	C, D, E, F, G, H, J, K, M.
Ausente	-
No se observa	B, I, O.
Mixta	A, L, N.

Nota. Referencias y categorías que aparecen en el cuarto grupo de coincidencia, destacándose en ellas referencias como: presente, donde sí se ven las categorías – ausente, donde no se ven los categoría- no se observa, aquellas categorías que no logran ser analizados – Elaboración propia

Figura 9. "Categorías analizadas en el cuarto grupo de coincidencia, por video".

Prácticas observables	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O
Video 9															
Video 13															

Nota. Categorías que aparecen en el cuarto grupo de coincidencia por video, destacándose en ellas referencias como: Verde presente; rojo ausente y blanco no se observa – Elaboración propia.

En relación con las categorías presentes, se observa:

C: Esta práctica se evidencia cuando el estudiante participa del juego con pares, solicitando que se reitere la actividad.

D: Se observa en el momento de la anticipación de la actividad el uso de un columpio en miniatura, para comunicar que es el momento de juego en el patio. Dicha miniatura, tiene características idénticas al objeto real.

E: Durante el momento de columpiarse en el patio, el profesional ofrece tiempo de espera al estudiante, pero al no responder, utiliza como apoyo consistente la presentación del objeto en miniatura y la palabra hablada.

F: La actividad es funcional en diferentes ambientes. De acuerdo a lo ya descrito, la actividad de juego con pares en un columpio, es funcional porque puede aplicarla en otros entornos como el hogareño y comunitario. Adicionalmente, es apropiada a su edad permitiendo ser reconocida por sus pares.

G: Se modelan formas de comunicación superiores, el estudiante utiliza formas pre simbólicas (sonrisa, movimientos corporales) para comunicar que desea más del movimiento del columpio. El profesional modela y reafirma esa conducta, haciendo que el estudiante toque el objeto e inmediatamente iniciando el movimiento del mismo.

H: El estudiante tiene múltiples oportunidades para comunicarse, cuando finaliza la actividad, el profesional presenta diferentes opciones para que el estudiante tenga la oportunidad de elegir con qué actividad continuar.

J: Se utilizan señales consistentes, el profesional aplica siempre las mismas técnicas para transmitir mensajes, y anticipar la actividad a realizar: juego. Para ello, utiliza señales de objeto acompañadas de la palabra hablada.

K: Al organizar el estudiante su calendario, el adulto lo felicita a través del habla acompañando con señas y gestos.

M: En el ejemplo anterior el estudiante desarrolla conceptos temporales, y de otros temas, puesto que están relacionados con actividades que realizará.

Las categorías mixtas se observan en:

A: Esta categoría se aplica cuando el adulto presenta el tema a trabajar haciendo uso del sistema del calendario.

L: En un recorte fílmico, se observa al profesional realizar la seña de “terminado” cuando el estudiante finaliza la organización de su calendario.

N: En el ejemplo anterior se puede visualizar que el profesional prepara y organiza materiales (cuadernos, tarjetas con pictogramas) para apoyar y facilitar la enseñanza y aprendizaje.

Discusión

En este apartado se pondrá énfasis en los elementos comunes y emergentes que surgieron a partir del análisis fílmico. Los datos obtenidos muestran que los programas participantes aplican en su gran mayoría las categorías de la autora excepto en dos de ellos: El estudiante reconoce con quien está interactuando y existen oportunidades para que los padres y hermanos se involucren. En lo que respecta a las categorías que refieren a la comunicación, hay un número importante de servicios que implementan una propuesta desde lo disciplinar, por lo cual, el terapeuta del lenguaje podría ser quien se ocupa de este tema sin realizar una proyección hacia el aula y otros entornos. La situación descrita estaría limitando el desarrollo de la comunicación, así como la oportunidad de proyectar el lenguaje en interacciones fuera de la terapia. Según Deliyore (2018):

30

La comunicación, pese a la discapacidad, debe ajustarse tanto como sea necesario para generar oportunidades reales de interacción. Todas las personas tienen algo que expresar y pueden comunicarse en

tanto se cuente con los medios, la atención y el respeto de las personas interlocutoras implicadas. (Sección de Introducción, párr. 3)

En aquellos programas donde se emplean entre otros la anticipación y finalización de las actividades, toma de turno, tiempo de espera, modelado de formas de comunicación superior y retroalimentación, se observan prácticas acordes al nivel comunicativo de los niños facilitando el acceso al aprendizaje. La siguiente afirmación enriquece lo enunciado: “Es importante como docentes que contemplemos esto del abordaje multimodal, sí, darle a cada estudiante lo que necesita” (Antezana. YouTube, 2020, 18m:17s.)

Es de resaltar la importancia del tiempo de espera que nos señala Buchanan (2015) para respetar el procesamiento de la información por parte del estudiante. Esta estrategia permite al profesional conocer cuánto está comprendiendo y, adicionalmente facilita su toma de decisiones e iniciativa. Aquellos que no lo aplican utilizan la guía física, verbal entre otras, motivados quizás a aspectos culturales o falta de formación. Así mismo, se induce en relación con este tema una probable incidencia de las normativas gubernamentales sobre los contenidos a desarrollar en los programas educativos y la duración de cada clase. Este hecho, llevaría al docente a implementar su tarea áulica en un horario predeterminado por las autoridades, sin considerar el tiempo que el estudiante necesita para procesar los aprendizajes. En esa línea, Cajal (2016) expresa: “resulta relevante señalar que la estructura organizacional de la escuela funciona como un obstructor de las prácticas que este enfoque requiere en términos de tiempo de clase, menor que el esperable” (p. 57). Se puede afirmar la necesidad de cambio en todo el sistema educativo para que las diversidades de estudiantes sean consideradas por igual (UNESCO, 2017).

Las jornadas educativas están en un proceso de cambio dejando de estar a puertas cerradas con limitada participación de pares y hermanos en la clase. Actualmente los procesos de inclusión permiten disponer de escuelas abiertas a familias, amigos y otros miembros de la comunidad. Esto no

solo van a satisfacer las necesidades del estudiante y su familia, sino que se convertirán en una red de apoyo para el futuro (González Vides, 2020).

Respecto a las adaptaciones como acceso al aprendizaje. El uso de las mismas tanto para comunicarse como para disponer de una correcta postura, facilitan la comodidad, predisposición y participación en la clase. En aquellos programas donde éstas no se aplican podría deberse a la situación socio económica de las familias, a la escasa o ausencia de política públicas y a las limitadas oportunidades de formación de recursos humanos (profesionales, miembros de familia y comunidad). En relación a este tema, la World Federation of Deafblind (WFDB) (2021, 7 de junio) fundamenta: “Como la sordoceguera en niños y jóvenes adultos es poco frecuente, la mayoría de los profesionales de la educación reciben poco -o ningún- entrenamiento o apoyo para trabajar con estudiantes con sordoceguera (p. 30).

Por otra parte, Buchanan (2015) hace mención a la implementación de actividades funcionales en diferentes ambientes. De acuerdo con el análisis de esta categoría se visualiza que los programas informantes comparten en gran parte una mirada funcional en las propuestas pedagógicas, salvo algunas excepciones donde existen abordajes desde una mirada clínica y en otros resulta complejo poder definir el propósito que tiene la actividad. Se induce que esto es consecuencia de una formación profesional anclada en la rehabilitación bajo un paradigma donde el sujeto es quien posee el déficit. Esta falta de formación podría deberse a las escasas ofertas de propuestas académicas o bien a barreras actitudinales originadas en la falta de creencia de las contribuciones que pueden ofrecer las personas con DM y con SC. Al respecto, “Un gran maestro debe creer siempre en el potencial de los estudiantes... “Tenemos que creer en que el alumno tiene talento para poder ayudarlo” (Tabichi, 2019, Identidad Correntina). Otra de las posibles causas de la no aplicación de actividades funcionales, podría ser la no autorización por parte de las autoridades educativas quienes las estarían vinculando con el currículo funcional centralizado en la adquisición de hábitos aplicado en la década de los 90. Este modelo curricular, estaría

alejado de los principios actuales que guían las políticas educativas basada en un currículo prescrito, inclusivo bajo un paradigma de derecho. En aquellos casos donde los profesionales la aplican en sus prácticas conocen la posibilidad que ellas ofrecen para entretejer los diferentes contenidos académicos (matemáticas, ciencias, Lengua, entre otros). La actividad funcional es aquella que permite adquirir conceptos que la persona aplicará en la actualidad y en el futuro. Jacob (2021) Esta mirada estaría permitiendo la profundización de los contenidos prescritos en los diferentes niveles educativos con aprendizajes significativos para la vida, más complejos, abarcando las diferentes áreas del currículo y apropiados a su edad cronológica. Por otra parte, se induce entonces que estos informantes reconocen la necesidad de repetición de habilidades que los estudiantes tienen para adquirir el concepto y proyectarlo a otros entornos.

Otro indicador a resaltar es Participación parcial - Participación total. Un número significativo de informantes incorporan este indicador en el quehacer pedagógico permitiendo la participación y la adquisición de los aprendizajes, modelando formas comunicativas superiores, mostrando. Esta participación en el desarrollo de toda la actividad le permite al estudiante comprender el proceso global evitando la formación de conceptos erróneos o parcializados. Existen algunos informantes que pareciera estar desafiados por este indicador llevándolos a la no aplicación del mismo. Cabría preguntarse cómo estaría influyendo la cultura de nuestros pueblos puesto que se observan prácticas con un excesivo apoyo por parte de los adultos limitando la participación plena y creando dependencia. Según Shevde: “Ambos influyen, tanto la cultura como las oportunidades de formación a los profesionales y a los miembros de las familias. Principalmente, el tema común que vemos en las áreas rurales es la pobreza y el analfabetismo que conducen a la falta de conciencia sobre los niños, sus habilidades y necesidades y, a menudo, diferentes objetivos, ya que la educación no es una prioridad para ellos” (comunicación personal, 29 de diciembre de 2021).

En relación con las categorías, La Planificación de la Enseñanza y Práctica Profesional/Colaboración hay un número importante de profesionales que presentan desafíos para realizar programas educativos personalizados en propuestas grupales y, en el trabajo de equipo colaborativo incluidos terapeutas y familias para ofrecer una propuesta con mirada holística. Si bien en ALyC, la academia y la bibliografía validan estos aspectos; a la hora de la práctica parecería no asignarse en las instituciones los recursos humanos y materiales para planificar en equipo. En esa línea Ferioli (2015) afirma que las autoridades gubernamentales y de las instituciones educativas deben garantizar la disponibilidad de recursos materiales y humanos para que puedan ofrecer orientaciones personalizadas en cuanto a métodos aumentativos – alternativos de comunicación, de estrategias y alineación curricular para que el estudiante acceda al conocimiento. Así mismo se deben garantizar recursos materiales para facilitar el acceso al entorno y al currículo. Cajal (2016) afirma que: “las planificaciones presentan una generalidad que resulta insuficiente para orientar las actividades en el aula, de la misma manera, los registros de clase incluyen indicaciones de contenidos mientras que actividades o estrategias permanecen ausentes” (p. 55).

Es de destacar que durante el análisis se visualizaron prácticas como la participación de las familias en el trabajo áulico lo que llevó a pensar en la importancia de la formación de recursos humanos (profesionales, otro personal de la institución, miembros de familia y comunidad) para proyectar el trabajo que se realiza en el aula al hogar, a la comunidad y viceversa. Rosenfeld expresa: “La diplomatura generó un antes y un después. Utilizamos la formación en la familia y con otros niños de la fundación. Nuestra formación permite que nuestros niños progresen” (comunicación personal, 5 de agosto de 2019). Por esta razón, deben recibir formación sobre qué, cómo y por qué llevar adelante un determinado proceso y no sólo replicar lo que los profesionales les dicen hacer.

34

Por otro lado, hemos podido evaluar la necesidad de incorporar otras categorías al protocolo de observación de Buchanan (2015): “Trabajo con la

Familia en contexto áulico”, “Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)” y, “El juego como recurso para la enseñanza”.

- Trabajo con Familias en contexto áulico. En los vídeos analizados se observa la participación de la familia, particularmente en los programas de Centro América. En uno de ellos pueden verse estrategias de enseñanza que facilitan el aprendizaje tales como tiempo de espera, anticipadores, métodos aumentativos y alternativos de comunicación, posicionamiento, accesibilidad y organización. El trabajo con las familias en el aula favorece la transferencia de lo aprendido en la escuela al hogar y viceversa y, el trabajo colaborativo. Por ejemplo, en una de las filmaciones se evidencia esta categoría cuando al trabajar el tema de conjunto, el profesional junto a un miembro de la familia del estudiante ofrece los apoyos, utensilios de mesa, respondiendo al perfil del estudiante para que hinque y ubique la fruta dentro de un panqueque y así participar en la formación del conjunto de fresas.
- Diseño Universal para el Aprendizaje: Se observan los tres principios como filosofía de trabajo en 5 de los vídeos. Principio I: Proporcionar múltiples formas de compromiso; por ejemplo, en una clase de saludo grupal, siguiendo el interés y motivación del estudiante, se utiliza la música para cantar y dar inicio a la jornada. Esto permite al estudiante organizar sus esquemas mentales, anticipar lo que pasará y mantener predisposición en la actividad. Principio II: Proporcionar múltiples formas de representación. Durante el desarrollo de una clase, se utiliza para un estudiante un calendario diario con pictogramas para organizar las actividades del día. En ese momento, se observa que el pictograma es acompañado con gestos, señas convencionales y lenguaje verbal; formas apropiadas y acordes a las necesidades y posibilidades del estudiante. Este accionar facilita la comprensión de conceptos, la participación y logro de capacidades necesarias para poder desenvolverse en otras situaciones. Principio III: Múltiples Formas

de Acción y Expresión. En una escena el estudiante reconoce las partes del rostro. Utiliza adhesivos para pegar sobre la parte de la cara que indica el profesional, respetando así la diversidad en la resolución de la actividad.

- Juego como recurso para la enseñanza: en 4 videos se observa esta categoría. Esta facilita la participación, la exploración y la interacción con el medio promoviendo la motivación, el interés y la adquisición de nuevos conceptos. En uno de los videos el profesional propone a sus estudiantes un juego a través del uso de aros de diferentes colores para formar conjuntos de personas. Ante la consigna dada por el adulto, el niño ingresaba o salía de los aros demostrando agrado en la actividad tomando el objeto y sonriendo solicitaba continuar el juego.

Las categorías señaladas por Buchanan (2015) se encuentran mayormente presentes en las prácticas profesionales de los informantes bajo este estudio. Estos antecedentes reafirman las competencias que debe disponer todo aquél que trabaja con la población foco. Sin embargo, existen otras como las mencionadas, que, a juicio de las autoras, retroalimentan lo expuesto por Buchanan (2015) con el fin de minimizar los riesgos de exclusión en los estudiantes con DM y con SC.

Conclusiones

Los datos obtenidos revelan que las categorías descritas por Buchanan (2015) se aplican en un importante número de los programas de ALyC. Así mismo, emergieron otras tales como: “Trabajo con la Familia en contexto áulico”, “Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)” y, “El juego como recurso para la enseñanza”. Las categorías del protocolo de Buchanan (2015) y las que emergieron, permiten garantizar espacios para responder a los estudiantes frente a sus necesidades, intereses, potencialidades y estilos de aprendizaje dentro de espacios educativos formales y no formales. Estas categorías, posibilitan realizar un análisis de las propias prácticas

profesionales, evaluar si los estudiantes están aprendiendo, determinar si se necesitan realizar ajustes, evaluar el trabajo colaborativo cooperativo y el rol de las familias en el proceso.

Por otra parte, los datos dan cuenta que existen aspectos que requieren atención. En el área Académica, los centros de altos estudios deberían enriquecer la “Formación de Recursos Humanos”, profesional, con propuestas de carreras que permitan la formación académica y sistemática con competencias para ofrecer prácticas de calidad y de investigación. Asimismo, es esperable que ofrezcan cursos de formación continua para mantener la actualización de los recursos humanos: profesionales, familia, comunidad. En el área de Políticas Públicas, es menester analizar las normativas en relación al desarrollo de los contenidos prescritos bajo una perspectiva funcional, la organización de los horarios de clase para que estén alineados a las necesidades del estudiante, la dotación de apoyos como el servicio de enfermería para aquellos niños de salud frágil, accesibilidad: cognitiva, arquitectónica, comunicacional, programática, metodológica, sensorial, entre otros, para que pueda acceder en igualdad de oportunidades al aprendizaje. Lo antes dicho, permite afirmar la importancia del trabajo cooperativo interministerial para dar respuestas eficientes a las necesidades descritas.

Los autores son conocedores de la necesidad de continuar profundizando en este tema ya que pueden existir otras categorías de las aquí mencionadas. Así también, la difusión de prácticas eficientes permitirá disminuir los riesgos de exclusión y realizar cambios significativos en aquellos programas incipientes en la oferta educativa destinada a esta población. Finalmente, los autores recomiendan la adaptación del protocolo de Buchanan (2015), incluyendo las nuevas categorías que emergieron del presente estudio y su validación para disponer, en la región, de una herramienta que nos permita mirar las prácticas que facilitan el acceso al aprendizaje.

Referencias

- Alba Pastor, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. Participación educativa. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/190783>
- Antezana, L. [educacionvirtualups] (2020, 16 de marzo). ORA Abordaje Multimodal en Comunicación. YouTube.<https://www.youtube.com/watch?v=VYlaIG8OswA>
- Araque-Suárez, C. L., & Araque-Suárez, B. S. (2022). “Docencia, práctica educativa y cambios curriculares”. Revista científica. “Un todo complejo y retador. Aibi Revista De investigación, administración e ingeniería” 10(1), pp. 93-99. https://revistas.udes.edu.co/aibi/article/view/docencia_practica_educativa_y_cambios_curriculares
- Bertone, O., Ferioli, G., Nassif, N., Perreault, S., Rubiolo, P., y Vázquez, M. (2014) Estudio latinoamericano permanente sobre servicios para personas con discapacidad múltiple. *Revista El Educador* (Volúmen XXVII-#2 enero de 2014) http://icevi.org/wp-content/uploads/2017/11/The_Educator-January-2014-Spanish_Version.pdf
- Best, C., Brown, N. (2000) Módulo Población de Estudiantes con Multi Sensory Impairment. School of Education. Birmingham University
- Blanco Guijarro, R. (25- 28 de noviembre 2008) *Marco conceptual sobre Educación Inclusiva*. [Taller]. Resúmenes de la Conferencia Internacional de Educación. La Educación Inclusiva: El camino hacia el futuro. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencias y la Cultura. Centro Internacional de Conferencias, Ginebra. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2_Spanish.pdf

- Buchanan, L. (2015) Best Practice Definitions of Deaf-Blind Strategies. School for the Deaf and Blind UTAH. Revised
- Cappelletti, G. (2010) Un Currículum común y diversificado para todos los que aprenden y enseñan en las escuelas. Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. https://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/pdf/2010_curriculum_encomun.pdf
- Cajal Verónica (2016) Estrategias utilizadas por los profesores de Educación Física, para la enseñanza de las prácticas corporales, motrices y ludomotrices referidas a la disponibilidad de sí mismo, a estudiantes que poseen discapacidad múltiple. UNIVERSIDAD NACIONAL DE VILLA MARÍA. http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/index.php?lvl=notice_display&id=28916
- Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la Organización de las Naciones Unidas (2016) Observación general núm. 4 sobre el derecho a la educación inclusiva. <https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/comentario-general-n-4.pdf>
- Cormedi, M.A. (2002) Construyendo un Currículo Funcional y Ecológico para un programa de sordociegos en Brasil. Educational Leadership Program. Hilton/Perkins Program. Perkins School for the Blind.
- Carpio Brenes, María de los Ángeles (2012) “La tecnología asistiva como disciplina para la atención pedagógica de personas con discapacidad intelectual.” Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”, vol. 12, no. 2, pp.1-27. Redalyc, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44723437018>
- Cipollone, M., Fava, A., Ferioli, G., Nassif, ME., Romero, S (agosto del 2020) “Prácticas educativas facilitadoras de aprendizajes de niños con discapacidad Múltiple y Sordoceguera”. Revista Electrónica “Anuario digital de investigación Educativa, Número 3, pp. 194-207. Universidad Católica de Córdoba. <http://>

revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/download/4206/2800/4045

Deafblind International. (2020, 11 de octubre) Enciclopedia de sordo-ceguera. (s.f.). Deafblind International. <https://www.deafblindinternational.org/encyclopedia-of-deafblindness/>

Deliyore-Vega, María Del Rocío. (2018). Comunicación alternativa, herramienta para la inclusión social de las personas en condición de discapacidad. *Revista Electrónica Educar*, 22(1), 271-286 https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-42582018000100271&script=sci_arttext

Ferioli, G. (2015). Gestión y conducción de procesos para la prestación de servicios de calidad. En Universidad Nacional de Río IV, (Ed), *Soplan vientos de cambio* (pp. 29-33) Unirio.

Ferioli, G. [educaciónvirtualups]. (2019, 22 de mayo). Graciela Ferioli P 54 2019 05 22 16 28 37. YouTube. Graciela Ferioli P 54 2019 05 22 16 28 37

González Vides, L. (2020) Calidad de Vida de Familias de personas con discapacidad Múltiple. *Revista Inclusiva Discapacidad Múltiple* (Ejemplar #14, II Semestre 2020 ISSN: 3215-4769) <https://www.cenarec.go.cr/cgi-sys/suspendedpage.cgi>

Jacob, N. (2021, 28 de diciembre) ¡Todos los días son importantes! Actividades Funcionales. Asegurando Resultados Educativos Significativos. Perkins International. Perkins School for the Blind. https://www.kaltura.com/index.php/extwidget/preview/partner_id/2017271/uiconf_id/43428141/entry_id/1_4e4s-3mw9/embed/dynamic?

López Verdugo, I., Ridaó, P., Sánchez Hidalgo, J. (2004) Las Familias y Las Escuelas: Una reflexión acerca de Entornos Educativos Compartidos. *Revista de Educación, Universidad de Sevilla. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación* (334) 146 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=963464>

- Organización de Naciones Unidas (2015) Objetivos de Desarrollo Sostenible. Organización de Naciones Unidas. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Riggio, Marianne (2010) Los Indicadores de calidad para programas que atienden a estudiantes ciegos, disminuidos visuales con discapacidad múltiple o sordociego. Perkins International. Perkins School for the Blind. <https://mydokument.com/indicadores-de-calidad-r-8088273.html>
- Romero Trenas, F. (2009). Aprendizajes significativos y constructivismo. *Revista "Temas para la Educación"*. Federación de Enseñanza de Andalucía. (3)1. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd4981.pdf>
- Tabichi, P (3 de junio de 2019). El último Nobel de la Educación: "Un gran maestro debe creer siempre en el potencial de sus estudiantes". *Identidad Correntina*. <http://www.identidad-correntina.com.ar/index.php/internacionales/25811-el-ultimo-nobel-de-educacion-un-gran-maestro-debe-creer-siempre-en-el-potencial-de-sus-estudiantes>
- UNESCO (2017) Guía para asegurar la inclusión y la equidad en educación. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- Victoria Maldonado, J. (2013) El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos. *Boletín mexicano de derecho comparado*. ISSN 2448-4873 http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0041-86332013000300008
- World Federation of Deafblindness (2021, 7 de junio) Informes Globales. (2018) World Federation of Deafblindness <https://wfdb.eu/es/wfdb-report-2018/>